

Kohti yhteisöllistä koulua – kolme esimerkkitapausta onnistuneesta inklusiivisen koulun kehittämisestä

Helena Rajakaltio

Koulun uudistus tulee yleensä ylhäältä hallinnosta, kuten artikkelin tarkastelun kohteena oleva opetussuunnitelmauudistus inklusiivisesta kasvatuksesta. Artikkelissa kuvataan sitä, kuinka uudistusta toteuttavat esimerkkikoulut ovat onnistuneet jatkamaan kehittämistyötään projektin päätyttyä kouluihin kohdistuvista yhteiskunnallisista ristipaineista huolimatta.

Johdanto

Julkiseen valtaan kuuluva koulu on yksi demokratian keskeisistä perusrakenteista. Peruskoulu palvelee yhteiskunnan jatkuvuutta, yhteiskuntaa koossa pitäviä perusarvoja, kuten sosiaalista oikeudenmukaisuutta, tasa-arvoa ja viime aikoina yhä enemmän esille nostettua osallisuutta, jota korostetaan myös uusissa valtakunnallisissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014). Tämän artikkelin kohteena oleva inklusiiviseen kasvatusajatteluun perustuva koulun kehittäminen kiinnittyy näihin arvoihin. Näiden vaikeasti mitattavien arvojen tilalle julkiselle sektorille on ujututtanut tehokkuutta ja välineellisiä arvoja ajava uusi julkisjohtaminen (*New Public Management, NPM*) (Gunter, Grimaldi, Hall & Serpieri 2016; Uljens, Wolff & Frontieri 2016). Managerialistinen hallinnan logiikka ei tunnista koulun moraalista luonnetta (Rajakaltio 2012). Suomalaisen koulun johtaminen ei välittömästi nojaudu managerialistiseen paradigmaan, mutta koulutuspoliittisessa siirtymässä 1990-luvulta lähtien on tunnistettavissa kolme poliittista teknologiaa: markkinamuotoisuus, suorituskeskeisyys ja managerialismi, jotka vaikuttavat koulutusinstituutioiden toiminnan perusteisiin (Varjo 2007). Täs-

tä esimerkkinä asiakkuusajattelu, joka on muokannut koulun ja sidosryhmien välisiä suhteita. Lähikouluperiaatteesta luopuminen on puolestaan johtanut koulujen väliseen kilpailuun, minkä seurauksena koulut ovat eriarvoistuneet suuremmissa kaupungeissa (ks. Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015).

Peruskoulutuksen hallintajärjestelmä muodostuu kansallisen tason poliittisista päättäjistä, valtioneuvostosta, opetus- ja kulttuuriministeriöstä, Opetushallituksesta ja paikallistasolla koulutuksen järjestämisvastuussa olevista kunnista. 1990-luvun alussa radikaalisti lisääntyneen itsemääräytymisoikeuden myötä kuntien ja valtion suhde on muuttunut merkittävästi. Valtiolla ei ole enää hallussaan suoria ohjausmekanismeja, joiden avulla perusopetuksen kehittämistä voitaisiin valvoa tai arvioida (Varjo, Simola & Rinne 2016). Kunnilla on toisin sanoen suuri autonomia perusopetuksen järjestämisessä ja kehittämisessä. Edellä mainitut ohjausjärjestelmän eri toimijatahot vaikuttavat kuitenkin merkittävästi kouluun ja sen kehittämiseen koulutuspoliittisten linjausten kautta. Tärkein ohjausväline on opetussuunnitelma. Realistisen arvioinnin mukaan kokonaiskuvan saamiseksi koulun kehittämisestä tutkimus pitäisi ulottaa käsittämään kaikki koulun arviointikohteeseen vaikuttavat toimijat, jotka ovat tärkeitä informaation lähteitä (Pawson 2003). Artikkelissa koulun kehittämisen tarkastelu on rajattu kuitenkin yksittäisten koulujen tasolle.

Kohteiksi valitut kolme koulua osallistuivat kolmevuotiseen toimintatutkimukselliseen kehittämisprojektiin Yhteisöllinen koulu, työhyvinvointi ja pedagoginen kehittäminen (2010–2013) (Rajakaltio 2014). Projektin tavoitteena oli inklusiivisen kasvatuksen kehittäminen. Artikkelin kiinnostus kohdistuu projektin jälkeiseen aikaan. Tutkimuskysymykseksi asetettiin: miten koulut ovat onnistuneet jatkamaan kehittämistä itseohjautuvana prosessina projektin päätyttyä. Aineistoa kerättiin haastatteleamalla koulujen viittä rehtoria ja kahta opettajaa kaksi vuotta projektin päättymisen jälkeen keväällä 2015. Tulokset lisäävät ymmärrystä kasvatusyhteisöjen kehittämisprosessien onnistumisen edellytyksistä. Esimerkkitapausten kautta pohditaan laajemmin koulun kehittämiseen vaikuttavia yhteiskunnallisia muutosvirtauksia, jotka heijastuvat yksittäisiin kouluihin. Seuraavassa luvussa kuvataan kehittämisprojektivaihetta ja inklusion käsitettä.

Kehittämiprojektivaihe: Kohti inklusiivista koulua

Yhteisöllinen, työhyvinvointi ja pedagoginen kehittäminen (2010–2013) -projektilla (Rajakaltio 2014) oli toimintatutkimuksellinen lähestymistapa, jolle ominaisia piirteitä ovat muun muassa kehittämisen ja tutkimisen limittyminen toisiinsa, osallistujien toimijuus, dialogisuus ja muutoksen tutkiminen (mm. Kuula 1999). Projektin toimintamalli perustui verkostomaiseen työskentelytapaan, jossa yliopisto, kunnat ja koulut muodostivat kumppanuuden koulun kehittämisen, täydennyskoulutuksen ja tutkimustoiminnassa (Lieberman 2008; Veuglers & O’Hair 2005). Projektiin osallistui yksi lukio ja 14 peruskoulua Pirkanmaalta ja Kanta-Hämeestä. Projektin oli tarkoitus kytkeytyä luontevaksi osaksi kuntien opetustoimen kehittämisstrategiaa ja erilaisten projektien muodostamaa kokonaisuutta. Kaikilla osallistuvilla kouluilla oli useita samanaikaisia projekteja. Lisäksi kunnissa oli menossa hallinnon muutosprosesseja, jotka heijastuivat kouluihin, muun muassa kahden yläkoulun yhdistäminen.

Opetushallituksen rahoittama projekti liittyi perusopetuslain ja opetus-suunnitelman perusteiden muutoksiin inklusiivisesta kasvatuksesta ja kolmiportaisen oppimisen tuen järjestelmän toimeenpanemisesta (L 642/2010; Opetushallitus 2010). Lähikoulun on lain mukaan tarjottava opetusta alueen kaikille oppilaille sekä heidän tarvitsemaansa tukea. Inklusio perustuu ajatukseen, että koulutus on ihmisoikeus ja kouluun ovat kaikki lapset tervetulleita (Mäkinen & Mäkinen 2011, 57–58). Jo vuonna 1994 allekirjoitettu Salamancan sopimus inklusiivisesta koulusta (Salamanca 1994) on ollut tärkeä taustavaikuttaja. Se perustui lasten oikeuteen kaikkien yhteiseen kouluun. Kolmiportaisen tukijärjestelmän uudistuksen taustalla vaikutti sopimuksen lisäksi erityisopetuksen räjähdysmäinen kasvu, mikä oli antanut aiheen purkaa erityisopetuksen ja yleisopetuksen kaksoisjärjestelmän (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2007). Kolmiportaisen tuen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua, kehitystä ja oppimista sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti poistamalla oppilaita kategorisoivia ja poissulkevia käytänteitä.

Inklusio on käsitteenä monitulkintainen, vaikeasti rajattava käsite ja sen vuoksi epäselvä (Ainscow, Booth & Dyson 2006). Tässä artikkelissa on tarkoituksenmukaista määritellä inklusio siten kuin se määriteltiin Yhteis-

söllinen koulu -projektissa, jossa se sai laajan, ihmisten yhdenvertaisuuteen ja osallisuuteen liittyvän merkityksen (Mäkinen 2013; Rajakaltio 2014). Määritelmän mukaan yhteisölliseen kouluun ovat kaikki oppilaat tervetulleita (vrt. Mäkinen & Mäkinen 2011). Myös muiden inklusiivista koulua tutkivien määritelmä on samankaltainen. Tämän määritelmän mukaan inklusiivisen koulun tavoitteena on turvata osallisuus ja tasa-arvoinen asema kaikille oppilaille (ks. Ainscow, Booth & Dyson 2006; Hakala & Leivo 2015; Persson & Persson 2013). Inklusiiossa on kyse prosessista, jossa etsitään ratkaisuja koulutuksen toteuttamiseksi kaikkien lasten ihmisoikeutena. Artikkelissa käytetään inklusiota, inklusiivista kasvatusta ja inklusiivista koulua synonyymeinä. Inklusiivinen kasvatusta tuo ehkä parhaiten esiin sen, että kyse on prosessista. Kehittämishankkeissa etsittiin keinoja inklusiivisten toimintamallien kehittämiseksi.

Kehittämistä dialogisin menetelmin

Tämä ylhäältä hallinnosta tullut lakisääteinen opetussuunnitelmallinen muutosvaade otettiin projektiin osallistuneissa kouluissa vastaan ristiriitaisin tuntein, mikä ilmeni kouluille tehdystä kyselystä (Rajakaltio 2014, 33–37). Oppilaita vuosikymmeniä luokitellut kaksoisjärjestelmä oli juurtunut syvälle koulun arkeen ja opettajien uskomuksiin. Koulun symbolisessa vallankäytössä normalisaatio ilmenee uskomuksina, piiloisina viesteinä siitä, millainen on ”normaali” ja millainen on ”poikkeava” oppilas (Broady 1981). Nämä asenteet jäävät usein tiedostamattomiksi, mutta ne vaikuttavat siihen, miten oppilaisiin suhtaudutaan.

Toimintatutkimuksen oteella pitkäjänteinen kehittämissuunnitelma tarjosi kouluille koulutuksellista ja konsultatiivista tukea uudistuksen toteuttamiseksi (Rajakaltio 2014). Projektin suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttivat tutkimukset koulun muutoksen monimutkaisuudesta (Rajakaltio 2011; Salminen 2012). Lähtökohtana kehittämisessä oli koulun arkitodellisuuden tarkasteleminen sellaisenaan ja preskriptiivisen ideaalimallin välttäminen. Työyhteisöstä lähtevän kehittämistavan mukaan oppiminen on sosiaalisesti konstruoituva prosessi, jossa ihminen on aktiivinen toimija, jolla on kyky ar-

vioida ja tehdä valintoja (Archer 2000). Osallistavassa kehittämisprojektissa opettajilla ja rehtoreilla oli aktiivinen rooli. Muutosprosessi nähtiin tuloksiin nähden avoimena ja epälineaarisenä kehityskulkuna, jossa yhteisön jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa jaetaan kokemuksia ja luodaan uutta tietoa (Doll 2005; Hargreaves 2008). Näihin ajatuksiin perustuen uudistuksen on lähdettävä ruohonjuuritasolta (Lather 2010). Kehittämisprosessi muokkautuikin työyhteisölähtöiseksi. Dialoginen kehittäminen tarjosi tilan kriittiseen arvioimiseen, omien ajatusten reflektointiin sekä ideoiden ja kokemusten jakamiseen (Alhanen 2016; Rajakaltio 2011; Shields & Edwards 2005). Projektiin räätälöity täydennyskoulutus saattoi työyhteisön jäseniä yhteen käymään dialogia kehittämiseen liittyvistä kysymyksistä. Muutos edellyttää, että organisaation, tässä tapauksessa koulun, jäsenet löytävät yhteisen näkemyksen muutoksen suunnasta ja toimivat sen suuntaisesti (Senge 1990). Toisaalta prosessimainen työskentely merkitsee, että muutokseen sisältyvä epävarmuus ja satunnaisuus ovat kehittämisessä jatkuvasti läsnä (Arnkil 2008; Doll 2005). Tämä näkyi kehittämisen ennakoimattomina väliin tulevinä muuttujina, kuten kouluun kohdistuvina muina muospaineina. Seuraava luku tarkastelee tutkimustiedon ja aikalaieskustelun valossa koulun kehittämisen kenttään vaikuttavia muospaineita ja yhteiskunnallisia tekijöitä, jotka muokkaavat niin ikään tämän tutkimuksen esimerkkitapausten todellisuutta.

Opetussuunnitelmauudistukset koulun kehittämisen alullepanijoina

Koulun kehittämisen alkuunpanija on yleensä koulun ulkopuolelta, ylhäältä hallinnosta tuleva koulutuspoliittinen ja opetussuunnitelmallinen uudistus. Jatkuva kehittäminen ja muutokset ovat monimutkaisia sosiaalisia ja tunnekuormaa lisääviä prosesseja, joista on muodostunut laajeneva hallitsemisen väline ja palkattomaksi työksi koettu osa-alue koulussa (Syrjäläinen 2002). Simolan (2002) mukaan koulusta on muodostunut reformigeneraattori ja opettajista koulun kehittäjille toimenpiteiden kohde. Uudistuksia ei koskaan viedä loppuun eivätkä ne ole toteuttamiskelpoisia, vaan ne synnyttävät aina vain uuden reformin tarpeen. Jatkuvan kehityksen idea pohjautuu kuvitelmaan paremmasta tulevaisuudesta, uskon lineaarisesta kehityksestä ja tuottavuuden

ehtymättömästä kasvusta. Jatkuva muutos vaihtuvine johtamiskonsepteineen heijastuu kouluun ristivetoisina kehittämispaineina, jotka muokkaavat hallinnon ja koulujen välistä suhdetta (Rajakaltio 2012; Seeck 2008). Koulutuksen kentille välittyvät myös erilaiset johtamisopit työn johtamisesta, vallan jakamisesta ja tavoista organisoida työtä (Seeck 2008).

Kansallisella tasolla opetussuunnitelma on koulutuspolitiikan tärkein ohjausväline peruskoulun kehittämisessä. Opetussuunnitelma muokkaa kulloisenkin aikakauden kansallista identiteettiä ajan hengen ja yhteiskunnassa vallitsevan arvomaailman mukaan. (Autio 2014.) Lukuisat eri intressitahot ja sidosryhmät pyrkivät vaikuttamaan Opetushallituksen koordinoimaan opetussuunnitelmaperusteiden laadintaprosessiin. Eri tahot pyrkivät määrittelemään arvoja, tulevaisuuden taitoja ja sitä, mikä tieto on tärkeä. (Uljens & Rajakaltio 2015.) Valtiovalta ohjaa perusopetuksen kehittämistä kohdentamalla rahoitusvirtoja. Istuva hallitus on luopunut koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmasta (KeSu), joka rakensi eri tahojen välille yhteisymmärrystä pitkäjänteisistä strategisista kehittämislinjoista. Hallituksen koulutuspoliittinen tahto ilmenee sen sijaan kehittämistä ohjaavina projektimaisina kärkihankkeina. Suurimmat rahamäärät on suunnattu hallituksen koulutuspoliittisesti merkittävimpään interventioon, kärkihankkeeseen opetuksen digitalisoimisesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016). Samalla hallitus on leikannut tuntuvasti koulutuksen määrärahoja. Leikkaukset vaikuttavat suoraan koulun arkeen ja muun muassa kolmiportaisen tuen toimeenpanemiseen.

Vallitseva hallintovetoinen uudistaminen perustuu tehokkuutta ja tuloksia tavoittelevaan koulutuspolitiikkaan, mikä näkyy myös koulutusinstituutioiden kehittämisessä teknokraattisina hallinnan logiikkaa palvelevina kontrollimekanismeina, kuten dokumentointi-, arviointi- ja laatujärjestelminä etenkin korkeakouluissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa (mm. Räsänen & Trux 2012). Itsemääräämisoikeuden omaavien kuntien ylläpitämässä peruskouluissa kontrollimekanismit on purettu ja laadunarviointijärjestelmä on hajanaista ja kuntakohtaista. Ylikansalliset, koulutusta muokkaavat virtaukset vaikuttavat kuitenkin koulutusjärjestelmiin yhdenmukaistavasti ja luovat paineita myös suomalaisen perusopetuksen arviointijärjestelmälle. (Varjo, Simola & Rinne 2016.) Suomi poikkeaa edelleen laajalle levinneestä globaalista

koulureformiliikkeestä (*Global Education Reform Movement, GERM*), jota ohjaa bisnesmaailmasta lainatut johtamisopit. GERMiä luonnehtii koulujen välinen kilpailu, standardoitu oppiminen, keskittyminen luku- ja laskutaitoihin ja testeihin perustava laadunarviointi. (Sahlberg 2015.) Managerialistisen talousarvioihin perustuvan koulutuspolitiikan seuraukset Englannissa ovat Andy Hargreavesin (2008) ja Robert Willmottin (2002) tutkimusten mukaan suistaneet koulut moraaliselta perustaltaan. Koulut ovat rahoituksensa turvaamiseksi muuttuneet uusliberalististen arvojen mukaisiksi välineelliseksi tehokkuusdiskurssien ja testaamiseen valmentaviksi yhteisöiksi ja heikosti menestyviä oppilaita poissulkeviksi yhteisöiksi.

Koulun kehittämiseen liittyy paljon diskursiivista vallankäyttöä (Kelly 2009), mikä ilmenee kasvatustodellisuudelle vierasperäisissä liike-elämän arvoissa. Nämä muokkaavat ja tulevat osaksi kasvatuksen ilmiökenttää metaforisten ilmaisujen kautta, kuten tilivelvollisuus ja tuottavuus (Kiilakoski & Oravakangas 2010). Koulumaailmaan levinnyt asiakaslähtöisyys on tehnyt kouluista palveluntuottajia, oppilaista ja vanhemmista asiakkaita. Kielen todellisuutta muokkaava vaikutus ilmenee sidosryhmien ja koulujen välisen suhteen hämärtymisenä. (Rajakaltio 2011.) Kehittämishankkeisiin osallistuneissa kunnissa, joissa toimintakonseptiksi on otettu asiakasajatteluun perustuva tilaaja-tuottajamalli, kouluja johtavat tuotantojohtajat osana konsernin tuotantoprosesseja.

Koulun haasteena on vastaanottaa opetussuunnitelmallinen uudistusvaade ja ryhtyä muokkaamaan toimintaansa sen mukaisesti. Rehtorit vastaavat koulun opetussuunnitelmatyöstä. Keskeistä opetussuunnitelma-ajattelussa on se, miten opettaja positioidaan suhteessa opetussuunnitelmaan. Muutoksessa on aina kyse tulkinnallisista prosesseista. Opetussuunnitelma voidaan ymmärtää kasvatuksen, koulutuksen, opettamisen ja oppimisen sekä organisatorisena että älyllisenä keskuksena (Autio 2006; 2014). Opetuksen organisoimisen lisäksi opetussuunnitelman tarkoitus on virittää ja ylläpitää keskustelua kasvatuksen ja opettamisen kysymyksistä. Opetussuunnitelmaa ja sen uudistusta voidaankin luonnehtia monimutkaiseksi keskusteluksi (*complicated conversation*) (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman 2004, 848). Suomessa opetussuunnitelmauudistukset ja niiden toimeenpaneminen nojaa-

vat pitkälti luottamukseen eri tahojen välillä (Uljets & Rajakaltio 2017). Suomalaisen opettajan työtä ei valvota kuten monissa maissa, joissa opettajien työtä tarkkaillaan erilaisten kontrollimekanismien ja standardisoitujen testien avulla (Sahlberg 2015). Jälkikäteiskontrollien sijaan Suomessa korkeatasoinen opettajankoulutus toimii opetustyön laadun etukäteiskontrollina.

Kasvatukseen sisältyvä jännite tekee kehittämisestä erityisen haastavan, sillä jokaisessa opetus- ja kasvatustilanteessa on lukematon määrä erilaisia tekijöitä. Koulu ei suinkaan muodostu yhtenäisyyttä rakentavista, vaan pikemmin päinvastoin moninaisista ja osin ristipaineisistakin tehtävistä ja vaatimuksista. (Rajakaltio 2011; Salminen 2012.) Koulun ristipaineet ilmenevät hallinnollisten paineiden ja kasvatuksellisten pyrkimysten välillä; esimerkiksi samanaikaisesti kun inklusion tarkoituksena on vähentää tai poistaa poissulkevia erityisluokkia, peruskoulu on lohkoutumassa painotusluokkien ansiosista. Koulujen eriytymiskehitys on voimistunut suurissa kaupungeissa. Lähes kolmasosa yläkoulun oppilaista on erikoisluokilla, joille valikoidaan painotuksen mukaisesti lahjakkaimmat oppilaat pääsykokeilla. Tämä on merkinnyt sosiaaliskognitiivisen miljöön heikentymistä tavallisilla luokilla. (Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015.) Lähikouluperiaatteesta luopuminen on merkinnyt koulujen välistä kilpailua oppilaista.

Koulut kehittäjinä – haastattelujen toteutus

Haastattelut tehtiin kaksi vuotta kehittämisprojektin päättymisestä keväällä 2015. Laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin ryhmähaastatteluilla. Tutkimuksen tehtävänä oli lisätä ymmärrystä siitä, minkälaisen tekijöiden on koettu vaikuttavan koulun onnistuneeseen kehittämiseen. Kyse oli informanttien kehittämistyöhön liittyvistä kokemuksista. Tutkimuskysymys oli muotoiltu seuraavaksi: miten koulut ovat onnistuneet jatkamaan kehittämistä itseohjautuvana prosessina projektin päätyttyä informanttien kokemusten mukaan. Teemahaastattelukysymyksillä selviteltiin, millaisia kehittämisen suuntia ja askeleita koulussa on otettu ja miten koko yhteisö on saatu kehittämiseen mukaan. Millaisia kehittämistoimia on toteutunut, ja mitkä ovat työn alla tai tulevaisuuden suunnitelmissa? Mitä uhkia kehittämisessä koetaan olevan? Li-

säksi haastatteluissa selviteltiin, miten kehittämistyön koetaan vaikuttaneen oppilaiden kasvuun ja oppimiseen. Haastateltavina oli kolme rehtoria, kaksi apulaisrehtoria ja kaksi opettajaa kahden kunnan kolmesta koulusta. Haastattelusitaattien kohdalla rehtorit ja apulaisrehtorit on merkitty R 1, R2, R3, R4 ja R5 ja opettajat O6 ja EO7. Kolmessa ryhmässä tehdyt haastattelut kestivät kukin noin 1,5 tuntia. Haastatteluaineistoksi kertyi 65 sivua litteroitua tekstiä, jota analysoitiin sisällönanalyysin avulla teemoittamalla aineistosta esiin nousevat kokoavat teemat. Tulokset on jäsennelty seuraavien viiden teeman mukaan: pedagoginen johtaminen, yhteisölliset rakenteet, osallisuus, ammatillinen kehittyminen ja suhde hallintoon. Seuraavaksi tarkastellaan haastattelun tuloksia.

Pedagoginen johtaminen – rehtorin keskeinen tehtävä

Kehittämisessä avainrooli on rehtorilla, mikä perustuu hänen valta-asemaansa. Hallinnolliset tehtävät ovat lisääntyneet voimakkaasti ja hallitsevat rehtorin työaika, mikä syventää kuilua opetuksen ja kasvatuksen kehittämisen ja rehtorin arkitoiminnan välillä (mm. Karikoski 2009). Suomalaisen koulun johtaminen on vahvasti kontekstisidonnaista (Leithwood & Jantzi 2005), mikä luo hyvän perustan koulun pedagogiselle kehittämiselle. Haastatteluissa rehtorit korostavat vahvan pedagogisen johtamisen merkitystä. Rehtorit kokevat tärkeimmäksi työkseen koulun pedagogisten puitteiden organisoimisen siten, että opettajat voivat keskittyä perustehtäväänsä.

Me yritetään luoda opettajille ne puitteet, että heillä on se rauha työskennellä ja he saa keskittyä siihen olennaiseen, siihen opettamiseen, kasvatamiseen, lapsen kohtaamiseen. Meillä on vankka näkemys siitä, et sillon se, jos opettajalla on täällä hyvin, niin se välittyy suoraan tuonne kentälle, oppilaisiin. (R1)

Se, että koulu pystyy muokkaamaan ulkopuolelta tulleen uudistuksen omaksi kehittämistoiminnakseen (Tyack & Cuban 1998), vaatii pedagogista johtamista ja yhteisesti jaetun näkemyksen kyseisen koulun kehittämisestä (mm. Bottery 2004; Rajakaltio 2012). Haasteltavana olleen opettajan mukaan kehittämistyössä johdon rooli on ensiarvoisen tärkeä: "... kaikki kehittäminen,

mitä koulussa tehdään ja jos halutaan olla yhteisöllinen koulu, niin se vaatii johtajuutta. (...) ja myös osallistaa siinä visiossa sitten tiimien vetäjät ja sitä kautta sitten koko henkilöstön.” (O6) Rehtorit painottavat koulun vision ja kehittämisen suunnan merkitystä (vrt. Senge 1990). Yhteistä kaikille kolmelle koululle on yhtenäiskoulun vahvistaminen, jonka toteuttamiseksi rehtorit muokkaavat koulun rakenteita muun muassa pitämällä koko koulun yhteisiä kokouksia. He katsovat, että heidän tehtävänään on määritellä selkeä visio ja pitää kiinni suurista yhdessä sovituista linjoista yhdessä koulun johtoryhmän kanssa.

Pedagogisesta johtamisesta on muodostunut kouluissa jaettu tehtävä tai pikemmin yhteinen tehtävä (Spillane & Diamond 2007), josta rehtorit vastaavat kaikissa kolmessa koulussa yhdessä apulaisrehtorin ja johto- tai kehittämisryhmän kanssa. Ryhmiin kuuluvat tiimien vetäjät. Yhden yläkoulun luokkatason tiimi on osa johtamisrakennetta. Organisaatoratkaisut perustuvat idealle jaetusta johtajuudesta. Rehtorit kannustavat opettajia ideoimiseen, yhteistyöhön ja kokeilemaan. Haastateltavien mukaan johtamiseen kuuluu myös herkkyyks huomata jaksamiseen liittyviä ongelmia.

Kyl se on kanssa uhka se opettajien passivoituminen, opettajien työssä jaksaminen, väsyminen, ja se on se, missä meidän pitää koko ajan olla tarkkana ja tänä vuonna me ollaan erityisesti, melkein joka kokouksessa tuotu esiin sitä, että mokaaminen on sallittua, suositaan riskien ottoa, kokeilkaa uutta, ja me ite ollaan esimerkkinä siinä. Että me tehdään itekkin koko ajan sitä. ... et perfektionisteja ei kaivata tähän työhön. (R1)

Opettajien kokema riittämättömyyden tunne tavoitteiden ja realiteettien välisenä ristiriitana johtuu usein siitä, että opettaja on tietoinen oppilaiden tarvitsemasta tuesta, mutta samalla tunnetaan voimattomuutta, toisaalta resurssien puutteesta juontuvia, toisaalta siitä, että oppilaisiin liittyvät ongelmat ovat yleensä moniulotteisia ja vaikeasti ratkaistavissa. Donald Broadyn (1981) mukaan psykologisointi ja itsesyytökset ovat opettajan perusongelmia. Rehtorit tuovat esille ammatillisen kasvun ja täydennyskoulutuksen tärkeyttä myös jaksamisen tukemisessa. Opettajien työn jatkuvuudesta koulussa kannetaan huolta ja toivotaan oppilasmäärän pysyvän ennallaan. Rehtoreiden suhdetta opettajiin leimaa suomalaiselle peruskoululle tunnusomainen vahva luotta-

mus, joka merkitsee opettajan pedagogista vapautta luokahuonetyöskentelyssä (Hargreaves, Haláz & Pont 2007; Sahlberg 2015). Rehtorit tuntevat hyvin opettajakunnan, ja haastatteluista välittyy opettajien hyvinvoinnista huolehtiva asenne.

Tää on yks juttu, mihin kiinnitetään paljon huomiota, et me yritetään saada selville, ketkä on ne opettajat, jotka tarttee lisähaastetta, ketkä ei oo onnellisia, jos he tekee vaan perustyötä. ... Tää on semmonen juttu, mitä me koko ajan työstetään, et meidän pitää keksiä niille jotain ylimäärästä, että ne näivetty. Mut sitten me taas tunnistetaan myös ne tyypit, joilla on kotona pieniä lapsia ja jotka on ihan tyytyväisiä tähän perussettiin. (R1)

Yhdessä koulussa johto on ottanut työparityöskentelyn koko yhteisöä läpäiseväksi periaatteeksi, jonka mukaan kaikilla pitää olla työpari. Rehtorit mallintavat sitä toimimalla itse työparina, jakamalla työn yhdessä ja vetämällä esimerkiksi yhdessä kokoukset. Toimintatavallaan he haluavat viestittää yhteisölle yhdessä toimimisen tärkeydestä: ”Ja yksin ei pärjää eikä tarttekaan pärjätä, että se on oikeestaan se. Tänä aamuna juuri sanoin yhdelle sijaiselle, että täällä voi kysyä keneltä tahansa, että tää on koulu, jossa yksin ei tarttekaan pärjätä.” (R2)

Inklusiivinen koulu syntyy yhteisöllisten kehittämISRakenteiden avulla

Kehittämisen prosessissa kävi ilmi, että koulun muutoksen toteuttaminen edellyttää työorganisaation rakenteellisia muutoksia. Tiimimäinen työskentelytapa on omaksuttu toimintatavaksi kaikissa kyseessä olevissa kouluissa. Toimintakulttuurisesta muutoksesta kertoo se, että on tullut itsestään selväksi, että jokainen opettaja kuuluu tiimiin. Alussa ilmennyt muutosvastarinta on hävinnyt, ja tiimin toiminta on sisäistetty osaksi työtä. On ilmeistä, että tiimeistä on muodostunut pysyvä kehittämisrakenne (Lehtonen 2004; Rajakaltio 2008). Koulu-uudistuksen onnistumisen edellytyksenä on, että muutos koskettaa koulun valtasuhteita (mm. Woods 2005). Käytäntöyhteisöinä (Wenger 1998) toimivat tiimit ovat saaneet kehittämiseen liittyviä tehtäviä (Hargreaves, Haláz & Pont 2007), ja ne ovat saaneet koulun johdolta toimin-

tavaltuuksia ja lisää vastuuta koko koulua koskevissa asioissa. Yhteistyön kulttuurista on tullut toisin sanoen luontevaa. Tämä ilmenee muun muassa koulun yhdeksänsien luokkien luokkatason pedagogisesta tiimikokouksesta, josta rehtori kertoo ilahtuneensa kuultuaan, kuinka joustavasti opettajat jakoivat keskenään tehtäviä.

Ne jako sen aivan luonnollisesti, et kaikki niinkun, niitä oli toistakymmentä siellä, niin kaikki otti omia osia tai että ”tuleeko tää nyt vähän liian raskaaks jo teille, ettei tule näin paljon, mä voin ottaa tästä osan”. Niin tommonen on, vaikka vähän kehunkin, että on ihailtavaa kuunneltavaa, että täällä tehtäviä jaetaan noin positiivisessa hengessä, että kaikki ottaa siitä omansa, että ei ajatella että ”ku ei vaan mitään tarvisi tehdä”. (R4)

Muuttamalla työorganisaatiota rehtorit luovat uusia mahdollisuuksia opettajien väliselle vuorovaikutukselle. Rakenteet luovat perustan toimijuudelle ja vuorovaikutukselle, jonka pohjalta voi syntyä toimintatapoja ja opetusta muuntavia ideoita ja käytännön kokeiluja (Archer 2000). Erityisopettaja kertoo, kuinka koulu mahdollisti erityisopettajan ja aineenopettajan välisen samanaikaisopetuksen ja kuinka yhteistyö syntyi.

Mä menin rohkeesti luokkiin oppitunneilla, ja se yhteistyö lähti koko sen luokan kanssa ja sitten aineenopettajan kanssa niin ihan avoimesti heti siinä. Ja kaikki ovet oli auki joka luokkaan ... mulla ja varmaan sitten näillä mun työtovereillaniki sellanen että yhdessä ja keskustellaan, vaihdetaan mielipiteitä, opitaan toinen toisiltamme. (EO7)

Inklusiivinen pedagogiikka on merkinnyt opettajien välisen yhteistyön lisääntymistä. Opettajien perinteinen yksin toimimisen kulttuuri (Rajakaltio 2005) näyttää murtuneen. Kolmiportaisesta tuesta on tullut kaikkien opettajien yhteinen asia, jossa erityisopettajien asiantuntemusta hyödynnetään. Yhden koulun tuen tiimissä luokan-, aineen- ja erityisopettajat ja ohjaajat etsivät uusia keinoja oppilaiden tuen tarpeen varhaisempaan tunnistamiseen ja puuttumiseen. Samalla he virittävät keskustelua koko kouluyhteisössä siitä, miten oppilaiden oppimista ja kasvua voidaan tukea. Yhteisymmärrys kehittämisen tarpeista ja tavoitteista on muodostunut tärkeäksi opettajia ja muita koulun asiantuntijoita yhteen liittäväksi tekijäksi. Yhtenäiskoulun mahdollisuudet

tukea oppilaita koko koulupolun ajan ”ykkösestä ysiin” on otettu kaikissa kolmessa koulussa kehittämiskohteeksi. Yhtenäiskoulun vahvuus nähdään oppilaan tuen tarpeen tunnistamisessa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa alakoulussa, sillä ongelmat kulmineituvat yläluokilla, jos oppilaat eivät saa ajoissa tarvitsemaansa tukea. Erityisopettaja peräänkuuluttaa opettajien välis-
tä yhteistyötä tuen antamisessa.

... jos me yhteistyöllä saatais jotenkin huolehdittua siitä, että se oppilas on oikeesti saanu siellä, siinä oikeessa vaiheessa on se sitten alkuopetuksessa, kolmos-nelosella, vitos-kutosella tai millä luokalla tahansa, niin sen tuen. ... Niin et saatais ne, et sitte yläluokilla ei tulis niitä romahduksia mitä nyt on tullu. Niistähän me ei tiedetä, että mitkä kaikki syyt niihin on ollu vaikuttamassa, mut se me tiedetään kaikki, et jos yläluokilla tulee tällöinen romahdus tai sanotaan nyt kutosellakin jo puhumattakaan seiskalla tai kassilla, niin se lapsi ja nuori voi tosi huonosti, sen itsetunto on täysin nollassa, kun ei tarvi juuri edes liiotella siinä. Ja sit se auttaminen onkin vaikeempaa. (EO7)

Opettajat kohtaavat opetus- ja kasvatustyössä monimutkaisia kysymyksiä ja haasteita, joiden ratkaisemiseksi he tarvitsevat asioiden yhdessä puimista muiden asiantuntijoiden kanssa (mm. Hargreaves 2008). Kolmiportaisen tuen rakenne ja käytännöt vaativat toteutuakseen entistä enemmän moniammatillista yhteistyötä koulupsykologin, kuraattorin, terveydenhoitajan, rehtorin, opettajien ja kouluohjaajien välillä. Yhteistyötä tehdään myös nuoriso- ja sosiaalitoimen sekä lasten- ja nuorisopsykiatrian kanssa, jotta oppilaat saisivat riittävästi ja oikeanlaista tukea. Yhdessä koulussa järjestetään lapsiperheitä varten tilaisuuksia, joihin kootaan kaikki lasten ja nuorten palveluja antavat tahot ja kutsutaan lähialueen perheet lapsineen kouluun. Yhteistyö muitten ammattilaisten kanssa on koettu innostavaksi.

Hän (opettaja, kirj. lis.) piti illan yhteistyössä sitten toisten ammattilaisten kanssa. ... Ilta oli onnistunu ja siitä tuli positiivista palautetta, ja silloin kun sä onnistut työssä, ni sehän vahvistaa sua ja enää, hän ei enää kysy multa, että onko pakko, vaan hän on sillee innostunu... (R3)

Yhteisöllinen oppilashuolto on saanut kaikissa kouluissa myönteisen vastaanoton. Se on mahdollistanut toiminnan painopisteen siirtämisen koulun ennaltaehkäiseviin toimiin, joita käsitellään ryhmässä moniammatillisesti ja ratkaisukeskeisesti. Tiimirakenne mahdollistaa koko yhteisön osallistamisen oppilashuoltoon.

Työyhteisön arjessa työn tekeminen ja kehittäminen limittyvät toisiinsa. Kun opettajat kokevat kehittämisen omakseen, se muotoutuu luontevaksi osaksi työntekoa. Erillinen kehittämisorganisaatio, esimerkiksi projekti-ryhmä, on välttämätön vaihe jonkin uuden asian kehittämiseksi (Rajakaltio 2011). Kehittämisorganisaatio ei jää nyt koulun arjesta irralliseksi, koska rehtori huolehtii siitä, että kehitteillä oleva asia tulee osaksi työn arkea. Kouluissa on useita pedagogista kehittämistä virittäviä eripituisia projekteja, esimerkiksi teknologiaan liittyviä, joihin kiinnitetään asiasta kiinnostuneita opettajia.

Jos on joku hanke, niin me halutaan, että siitä hankkeesta tulis sitten meidän kouluun toimivaa kulttuuria, eikä se vaan olis se semmonen, et se päättyy sitten, vaan että siihen pyritään satsaamaan, että siihen tulee innokkaat opettajat ja niitä olis vähintäänkin kaks, jollonka he saa tukea toisistaan, yksinäinen kynttilä ei kauan pala kyllä, ja sitten kun sitä pidetään yllä, ja kyllä me ollaan ... sitten siihen myöskin satsattu taloudellisesti. (R₃)

Toisessa koulussa on esi- ja alkuopetukseen liittyvä kehittämishanke. Se on muuntunut luontevaksi osaksi koulun pedagogista kehittämistoimintaa. Asiasta kiinnostuneet opettajat saavat toteuttaa omaa ammatillista paloaan kehittämiseen. Rehtori kertoo siitä seuraavasti.

... kehittämishankkeena ollu mutta myöskin meillä on ollu valtavan loistavat tekijät siinä, jotka on itse halunneet sitten myöskin tehdä sitä yhteistyötä, niin siellä on sekä matikan että äidinkielen pedagogiikkaan otettu, matikkaan Varga–Neményi-matikka, pienten ... et meil on semmonen punanen lanka myös pedagogiikassa siinä nollakakkosessa, että nää opettajat hakee valtavasti koulutusta siihen ja tukee on ja aivan liekeissä sen asian kanssa, että sieltä pohjalta lähdetään. (R₄)

Pysyvillä kehittämisrakenteilla, kuten tiimeillä ja erilaisilla säännöllisillä foorumeilla luotiin pysyvyyttä erilaisten projektien päätyttyä (ks. Lehtonen

2004). Nämä yhteisöllisyyttä ylläpitävät rakenteet luovat perustan toimijuudelle, niiden avulla yksilöt voivat kiinnittyä työyhteisöön ja kehittämiseen. Marita Mäkinen (2013) toteaa, että mitä vahvemmin opettajat ovat kiinnittyneitä työhönsä sekä tunteiden kautta että älyllisesti, sitä vahvemmin he myös toimivat inklusiivisten käytäntöjen mukaisesti. Rehtoreiden mukaan tukea tarvitsevia oppilaita on paljon, mutta ohjaajaresursseja ja psykologin palveluja ei ole riittävästi. Muutoksen suunta on se, että tehostettua tukea on lisätty ja vastaavasti erityisen tuen tarve on pienentynyt. Eräs haastateltavista toteaa, että pienryhmille on edelleen tarve, koska kaikki oppilaat eivät kestä isoa luokkaa. ”... kutosella pyritään siihen, että ne, joita me aatellaan tupaan, niin ne laitetaan heti kutosella sitten sinne yleisopetukseen heti kokeiluun paljon, et kestäkö ne sitä isoa luokkaa ja opettajavaihtuvuutta.” (R1)

Osallisuutta vuorovaikutuksella

Kaikki rehtorit painottavat hyvän vuorovaikutuksen keskeistä merkitystä kouluyhteisössä. Kehittämisprojektin aikana työyhteisökohtaisissa koulutus-tilaisuuksissa oli tarjottu vuorovaikutuskoulutusta, jossa oli draaman keinoin tutkittu erilaisia tilanteita luokkahuonetodellisuudesta, koulun käytäviltä, opettajahuoneesta tai vanhempien kohtaamisesta (Rajakaltio 2014, 40). Inklusiio herättää monenlaisia tunteita, kysymyksiä, ristiriitaisiakin näkemyksiä ja mieltä askarruttavia kysymyksiä, joita on tärkeä käsitellä. Mietolan (2014) mukaan on tärkeää ottaa erityisyyttä tuottavat kulttuuriset merkitykset ja käytännöt keskustelun kohteiksi uusien käytäntöjen ja työtapojen luomiseksi. Dialogisen lähestymistavan avulla erilaisilla näkemyksillä, merkitysperspektiiveillä ja kokemuksilla on mahdollisuus kohdata (mm. Alhanen 2016).

Vaikka inklusiivinen kasvatus on myös asenteellinen kysymys, johon vaikuttavat opettajien erilaiset uskomukset ja käsitykset, koulun kehittämistä ei voi redusoida pelkäksi psykologiseksi oppimisprosessiksi. Kyse ei ole vain asenteiden ja suhtautumistavan muutoksesta. Haastatteluista kävi selvästi ilmi, että kehittämistä säätelevät monet tekijät, joihin kouluissa voidaan vaikuttaa, kuten asenteisiin, koulun käytänteisiin ja työtapoihin. Sen sijaan sellaiset rakenteelliset tekijät, kuten koulutuspoliittiset linjaukset, kunnan

kehittämisstrategiat, hallintotapa ja talous sekä opettajien virkaehtosopimus, kehystävät kehittämisen liikkumavaraa. Nämä kehittämisen säätelijät jättävät kuitenkin vaihtoehtoisille tulkinnoille tilaa. Esimerkkinä ohjaajan ja psykologin palkkaaminen, johon käytettiin kouluihin osoitettua ministeriöltä saatua avustusta, kun kunnalta ei löytynyt tarkoitukseen rahaa.

Oppilaiden osallisuuteen panostetaan muun muassa oppilaskuntien avulla, jotka ovat saaneet konkreettisesti tuntumaa vaikuttamiseen. Yhdessä koulussa oppilaskunta teki aloitteen kaupungin nuorisovaltuustoon ja sai koulun pihalle kauan kaivatun katoksen. Järjestyssääntöjä oppilaat ovat tehneet luokittain, ja huoltajatkin osallistuivat prosessiin. Osallisuus nähdään demokraattisena periaatteena, jonka mukaan koulun pitää myös toimia ja kasvattaa oppilaita (Alhanen 2016; Dewey 1961/1916; Rajakaltio 2008).

Kyl mun mielestä se on kulttuurinen asia, että se pitää lähteä siitä, että kuinka opettaja kuuntelee sitä oppilasta siellä luokassa ... niin että, työtapojen valinnassa, miten me halutaan tää asia oppia ... että niillä pitää olla semmonen tunne, että heitä kuunnellaan, heitä arvostetaan ja he voi vaikuttaa. Niin tää on uudessa opetussuunnitelmassa tosi vahvasti kirjoitettu, mutta se on aika suuri haaste kaikille Suomen kouluille... Kaikkien oppilaitten pitäis kokea itsensä arvokkaiksi ja et on paikka täällä maailmassa, et hänellä on merkitystä. Tää on identiteettikysymys. (R4)

Yhteistyössä huoltajien kanssa korostuu yhteisöllisyyden ja osallisuuden kehittäminen. Yhdessä koulussa arviointikeskusteluja on käyty lähes sataprosenttisesti kaikkien huoltajien kanssa. Ikäviin asioihin puututaan heti, huoltajille soitetaan tai kutsutaan tapaamiseen eikä siihen käytetä sähköistä viestintää.

Koulutus – yhteisen kehittämisen voimavara

Haastatteluissa rehtorit totesivat, että yksi keskeinen tehtävä on kannustaa opettajia kehittymään ammatillisesti. Koulutuksia on runsaasti tarjolla eri projekteissa. Projektit tuovat kouluille koulutusresursseja, mikä houkuttelee kouluja osallistumaan useampaan projektiin. Rehtorit satsaavat myös koulutuksiin, joita pitävät koulun kannalta hyvinä, esimerkiksi restoratiivisen koulun koulutusta, joka perustuu kaikkien osallisuuteen koulussa. Eräs rehtoreista

nostaa esille itseopiskelun tärkeänä oppimisen mallina kurssien sijaan. Toinen kannustaa kouluttautumaan silloinkin, vaikka opettaja ei itse tunnista en- siksi koulutustarvetta. Osa rehtoreista seuraa hyvinkin tarkkaan opettajien osallistumista täydennyskoulutukseen. Koulutus palvelee myös yhteisöä, kun opettajat kokevat koulutuksen merkitykselliseksi tai uudistavaksi, kuten rehtori toteaa haastattelussa.

Lopuks semmosen voi sanoo, että mitä hyvää yhteisössä on tapahtunu, ni mun mielestä meillä ehkä näitten koulutusten kautta. ... Ne on saanu niistä koulutuksista, ja mä oon silleen jotenki ollu tyytyväinen, että ovat sitten tulleet uudistuneina. ... Se että sehän on onnistumisen ilo, että sä käyt jos- sain. ... (R₃)

Hallinnosta tukea?

Kuntien itsehallinto takaa koulutusta järjestäville kunnille oikeuden päättää hyvin pitkälle perusopetuksen järjestämisestä. Paikalliset koulutuspoliittiset linjaukset ja ratkaisut vaikuttavat ratkaisevasti koulujen kehittämiseen. Kehittämistyössä törmätään siihen, että eri hallinnon tasoja ohjaavat erilaiset kehittämiskonseptit. Keskushallinnossa nojaututaan herkemmin teknisratio- nalistisiin kehittämiskonsepteihin, mikä merkitsee pyrkimystä ennen muuta pysyvyyteen, asioiden yksinkertaistamiseen ja epävarmuuden poistamiseen. Organisaatioiden tasolla ja käytännön toteutuksessa kehittämisen lähtökoh- tana on toimintakyky arjen toiminnassa (Arnkil 2008, 135). Brent Daviesin ja Barbara Daviesin (2005, 10–28) mukaan kestävän kehityksen idea on stra- tegisessa suunnittelussa, jossa koulutusprosessit nähdään laajempina kokonai- suuksina. Tähän vaikuttaa keskeisesti eri osapuolten välinen yhteinen dialogi niin ideoiden luomisessa kuin päätöksenteossakin. Aineiston perusteella tä- män tyyppistä hallinnon ja koulujen välistä vuoropuhelua ei tunnisteta kum- massakaan kunnassa. Hallinnon organisaatiomuutokset tuntuvat vain raken- taneen välimatkaa kouluihin. Kuntatasolla managerialistinen johtamistapa on etääntynyt pedagogisesta kontekstista, eivätkä rehtorit koe saavansa tukea johtamiseen.

Että tämmönen pedagoginen, miten sanois, pedagogisten asioitten osuus on mun mielestä, onhan sielläkin tapahtunu isoja muutoksia, on sieltäkin lähteny porukkaa tosi paljon, mutta et ei ne kiinnosta ketään siis, mun mielestä ei niistä juuri keskustelua ole, että nyt opetussuunnitelmasta kuitenkin noi kaikki on hallinnollisesti, hallinnon näkökulma ei mun mielestä kauheesti kehitetä, jos on hallinto edellä. (R4)

Tosin toisessa kaupungissa alueellinen foorumi tarjosi tilan, jossa kyseessä olevan koulun rehtorit kokevat tulevansa kuulluiksi. Aluejohtajajärjestelmä aluekoordinaattoreineen on tuonut päätöksenteon lähemmäksi kouluja. Haastatteluista kävi ilmi, kuinka tiiviisti koulut tekevät keskinäistä yhteistyötä yhteistoimintaa rakentavissa alueellisissa verkostoissa esimerkiksi taloudellisissa kysymyksissä (vrt. Hargreaves ym. 2007).

Säästöt haettiin nyt kuitenkin viime kesänäkin niin, koulupolon säästöjä eli (koulujen nimet poistettu), jollonka pikkusen pystyttiin tasaamaan sitä, et jos jossakin on henkilöstö, sijaismenot vaikka kovasti kasvanu, niin se ei tuu sen yhden koulun harteille se kaikki ja, sit kalustemäärärahoja me katotaan ja tasa-arvorahoja katotaan yhdessä koulupolon muitten koulujen kanssa. (R2)

Yksi rehtoreista kyseenalaisti resurssien jakautumista kolmiportaisen tuen järjestelmän toimeenpanemisessa. Niitä saadaan pienryhmiin, mutta ei silloin, jos oppilas integroidaan isoon ryhmään. ”me ollaan integroitu ja niin säästetty tavallaan niitä kaupungin rahoja, niin se sitte vähän menee omaan nilkkaanki, että lisätyötä opettajille ja me ei saada niistä korvausta, ei tuu rahaa.” (R3)

Rehtoreiden ja opettajien suurin huolenaihe ovat niukkenevat resurssit. Huoli nousee etenkin siitä, että kolmiportaisen tuen mallia on vaikea toteuttaa, jos ei ole riittävästi kouluohjaajaresursseja ja koulupsykologit ovat ylityöllistettyjä. Opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä nk. tasa-arvoraha, jota kaupungit ovat voineet käyttää positiiviseen diskriminaatioon, on ollut tärkeä resurssi kouluille. Rahalla on kompensoitu kunnan niukkenevia resursseja muun muassa palkkaamalla sen turvin ohjaaja yhteen kouluun. Juha Hakala ja Merja Leivo (2015, 20) tähdentävät, että riittävät tukitoimet ovat edellytys inklusiivisen koulun toteutumiselle, muuten ”kaikkien opettaminen samassa oppimisympäristössä voi olla jopa vahingollista tai ainakin vastuutonta”.

Pohdinta

Kaksi vuotta Yhteisöllinen koulu -kehittämiprojektin jälkeen tehdyissä haastatteluissa rehtorit ja opettajat kertovat toimintatapojen muutoksista, ratkaisuksista, uusista haasteistaan ja huolenaiheistaan. Kouluissa on useita samanaikaisesti vaikuttavia muutoksia, mutta haastattelujen fokus oli kehittämistyön jatkumisessa kolmiportaisen tuen mallin toteuttamisessa. Uudistus haastaa opettajia toimimaan entistä enemmän yhdessä, muuttamaan työtapojaan ja arvioimaan uudelleen suhtautumistaan erityisyyteen ja erityisopetuksen käytäntöihin.

Haastateltavien kokemusten mukaan kehittämistyö on jatkunut onnistuneesti projektin päättymisen jälkeen kaikissa kolmessa koulussa. Mitkä ovat koulujen onnistuneen kehittämisen merkittävimmät tekijät? Kehittämisen avainrooli on rehtoreilla, joilla on koulun valta-asema. Heillä on valtaa toimia kehittämisen alkuunpanijoina, johon heillä pitää olla näkemystä. Tämä vaatii pedagogista johtamista. (Rajakaltio 2012.) Rehtorit ovat keskeisessä asemassa luomassa vuorovaikutusta ja integroivaa toimintaa mahdollistavia tiloja. Tutkimuskoulujen rehtorit ovat selkeästi pedagogisia johtajia ja muutoksen tiennäyttäjiä. Muutos alkoi tapahtua, kun rehtorit muuttivat työorganisaation rakenteita yhteisöllisyyttä ja vuorovaikutusta tukeviksi ja kun opettajat saivat lisää toimintavaltaa koulun yhteisissä asioissa. Tässä prosessissa kehkeytyi myös kollektiivinen, jaettu pedagoginen johtaminen. Se merkitsi yhdessä kantettua vastuuta kehittämisestä, yhteistyöstä ja erilaisten asiantuntijuuksien hyödyntämistä kehittämisen hyväksi. Lisääntynyt vuorovaikutus ja dialogisuus ovat auttaneet näkemään toisin tekemisen mahdollisuuksia sekä vahvistanut myös oppilaiden osallisuutta. Yhteisissä keskusteluissa asetettiin vanhat toimintatavat uudelleen arvioinnin kohteiksi ja kehitettiin uusia inklusiivisia käytänteitä ja tukimuotoja.

Merkitykselliseksi osoittautui myös rehtoreiden huolehtiminen henkilöstön hyvinvoinnista ja heidän kannustaminen koulutukseen ja itsensä kehittämiseen. Ammatillinen kehittyminen ja koulutus muodostuivat yksilöiden välityksellä yhteisöllisiksi voimavaroiksi. Koulutuksella oli voimaannuttava vaikutus, mikä heijastui myönteisellä tavalla yhteisöön, tai koulutus kehitti taitoja, joita pystyi soveltamaan yhteisössä. Haastattelujen perusteella näyttää

siltä, että kouluissa on tapahtunut toimintakulttuurinen muutos, jossa yhdessä toimimisesta on tullut itsestäänselvyys. Muutos merkitsee uuden ymmärryksen rakentamista, joka on hidas prosessi. Sille rehtorit ovat nähtävästi antaneet riittävästi aikaa.

Haastatteluista kävi ilmi, että rehtorit pedagogisina johtajina ymmärtävät kasvatuksen olemukseen liittyvät arvosidonnaiset ja monimutkaiset kysymykset ja koulun moraalisen perustan ja osaavat kunnioittaa opettajan autonomiaa sekä tarvetta rakentaa koulua yhteisönä. On merkittävää, että kansainvälisesti hyvin arvostettu koulututkija, professori Andy Hargreaves kollegoineen (2007) nostaa OECD:lle kirjoittamassaan raportissa nimenomaan pedagogisen johtamisen suomalaisen koulun menestystekijäksi. Pedagoginen johtaminen kytkee koulun kehittämisen kasvatusteoreettiseen substanssiin ja voi näin ollen estää koulutuksen kentille työntyvän managerialistisen otteen leviämistä koulumaailmaan (Rajakaltio 2012).

Haastatteltavien mukaan hyvän kehityksen suurimpana uhkana ovat niukenevat resurssit ja kouluista etääntynyt hallinto. Koulut ovat osa monitasoista ohjausjärjestelmää ja riippuvaisia kansallisista ja paikallisista koulutuspoliittisista linjauksista ja ratkaisuista. Inklusiivinen koulu ja kolmiportainen tuen järjestelmä on uudistus, joka vaatii artikkelin alussa esitellyn perusopetuksen ohjausjärjestelmän kaikkien toimijatahojen yhteistä koulutuspoliittista tahtoa ja panostusta maan hallituksesta yksittäiseen kuntaan ja kouluun (vrt. Pawson 2003). Mikään uudistus ei toteudu yksittäisen toimijan toimesta. Uhkakuvana on, että uudistus ei olekaan sellaisenaan toteuttamiskelpoinen, vaan että tässä käy niin kuin monille muille uudistuksille, että ne synnyttävät vain uuden reformin tarpeen (Simola 2002).

Haastatteluista kävi ilmi, että kouluissa koetaan hallinnon etääntyneen koulusta. Ehkä kyse on erilaisista kehittämiskonsepteista, jotka eivät kommunikoi keskenään (vrt. Arnkil 2008). Ylhäällä kuntien hallinnossa hallintovetoinen teknisrationaalinen kehittämiskonsepti ja ruohonjuuritasolla koulujen arjen toimintakykyyn perustuva kehittäminen eivät ole vuoropuhelussa toistensa kanssa. Kouluissa koetaan, ettei hallinnosta löydy tukea kehittämiseen.

Laajemmassa kuvassa tarkasteltuna, jo pitkään jatkunut kuntien polarisointumiskehitys näkyy palvelujen laadun ja määrän vaihteluna eri puolilla maata (Saari 2011). Kunnissa kannetaan huolta resurssien niukkenemisestä ja siitä, miten koulut selviytyvät uudistumishaasteista. Koulutukseen kohdistuvat leikkaukset ovat ajaneet koulut ahtaalle muun muassa opetusryhmien koon kasvamisen vuoksi. Kansallisen koulutuspolitiikan linjauksissa inklusiivisen kasvatuksen sijaan painopiste on digitalisoinnissa, johon on allokoitu lähes sata miljoonaa euroa. Tätä vallitsevaa suuntausta voisi ehkä kutsua ”insinööripedagogiikaksi”, jossa digiloikka näyttää sokaisseen katseen näkemästä koulun arkitodellisuudessa olevia muita tarpeita.

Inklusiivinen, mukaan ottava kasvatus tuntuu entistä ajankohtaisemmalta, kun ottaa kuvaan mukaan ajalle ominaisen keskusteluilmapiirin, jota leimaa ihmisiä kategorisoiva ja pois sulkeva ajattelu, ksenofobia ja laajalle levinnyt nationalistinen populismi. Artikkelin esimerkkitapaukset osoittavat, että kouluissa on tahtoa ja taitoa inklusiivisen koulun kehittämiseen. Merkittävä perusopetuksen uudistus vaatii kuitenkin koulun ohjausjärjestelmän kaikkien tasojen panostusta. Koulun onnistunut kehittäminen ei voi jäädä yksittäisten hyvin toimivien koulujen rehtoreiden ja opettajien harteille.

Lähteet

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
- Alhanen, K. 2016. Dialogi demokratiassa. Helsinki: Gaudeamus.
- Archer, M.S. 2000. Being human. The problem of agency. Cambridge: University Press.
- Arnkil, R. 2008. Remembering the future: future dialogue and the future of dialogising, Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) Dialogue in working life research and development in Finland. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 131–143.
- Autio, T. 2006. Subjectivity, curriculum and society. Between and beyond the German didaktik and Anglo-American curriculum studies. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Autio, T. 2014. The internalization of curriculum research. Teoksessa W. Pinar (toim.) International handbook of curriculum research. New York: Routledge.
- Bottery, M. 2004. The challenges of educational leadership. London: Sage.
- Broadly, D. 1981. Den dolda läroplanen. Stockholm: Prinkipo.
- Davies, B. & Davies, B.J. 2005. Strategic leadership. Teoksessa B. Davies (toim.) The essentials of school leadership. London: Sage, 10–30.
- Dewey, J. 1961/1916. Democracy and education. New York: The Free Press.
- Doll, W.E. 2005. The culture of method. Teoksessa W.E. Doll, M.J. Fleener, D. Trueit & J. St. Julien (toim.) Chaos, complexity and culture. A conversation. New York: Peter Lang, 21–75.
- Gruner, H.M., Grimaldi, E., Hall, D. & Serpieri, R. 2016. NPM and the educational reform in Europe. Teoksessa Helen M. Gruner, Emiliano Grimaldi, David Hall & Roberto Serpieri (toim.) New public management and the reform of education. European lessons for policy and practice. London: Routledge, 3–18.
- Hakala, J.T. & Leivo, M. 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. Kasvatus & Aika 9 (4) 2015, 8–23.
- Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2007. School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>.
- Hargreaves, A. 2008. Sustainable professional learning communities. In L. Stoll & K.S. Louis (toim.) Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press, 181–195.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. Käyttäytymistieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297.
- Kelly, A.V. 2009. The curriculum: theory and practice. Sixth edition. London: Sage.
- Kiilakoski, T. & Oravakangas, A. 2010. Koulutus tuotantokoneistona? Tulostavoitteinen koulutuspolitiikka kriittisen teorian valossa. Kasvatus & Aika 4 (1) 2010, 7–25.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus. Kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.

- Lather, P. 2010. *Engaging science. Policy: From the side of the messy*. New York: Peter Lang.
- Lehtonen, J. 2004. Jatkuvaa kehittämistä varmentavat rakenteet. Teoksessa J. Lehtonen (toim.) *Työkonferenssi Suomessa. Vuoropuheluun perustuva kehittämismetodi*. Helsinki: Työturvallisuuskeskus, 176–187.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 2005. *Transformational leadership*. Teoksessa B. Davies (toim.) *The essentials of school leadership*. London: Sage, 31–43.
- Lieberman, A. 2008. Research, policy and practice. Esitelmä AERAn (American Educational Research Association) konferenssissa, New York, 28. March 2008.
- Mietola, R. 2014. Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia 255.
- Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. *La nouvelle revue de l'adaptation et de scolarisation* 55 (3), 57–74.
- Mäkinen, M. 2013. Narrative reflections as descriptors of teachers' work engagement in inclusive schools. *Teaching and Teacher Education* 35, 51–61.
- Opetushallitus. 2010. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 50/011/2010. Opetushallitus. Helsinki.
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet. 2014: 96.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2007. Erityisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2007:47. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Hallituksen kärkihankkeet. www.minedu.fi/OPM/Linjaukset_ja_rahoitus/hallitusohjelman_toteuttaminen/?lang=fi.
- Pawson, R. 2003. Nothing as practical as a good theory. *Evaluation* 9 (4), 471–490.
- Persson, B. & Persson, E. 2013. *Inkludering och måluppfyllelse. Att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Perusopetuslaki 642/2010. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Pinar, W.E., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. 2004. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rajakaltio, H. 2005. Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen ehdot kouluyhteisössä. Teoksessa E. Poikela (toim.) *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma*. Tampere: Tampere University Press, 127–151.
- Rajakaltio, H. 2008. Finnish school – the Pisa star and dialogical paradox. Teoksessa J. Lehtonen & S. Kalliola (toim.) *Dialogue in working life research and development in Finland*. Frankfurt Am Main: Peter Lang, 195–210.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa Kimmo Mäki & Tuire Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuis-kasvatuksen 50. vuosikirja*. Kansanvalistusseura.

- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. 2014. The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2014: 9.
- Räsänen, K. & Trux, M-L. 2012. Työkirja. Ammattilaisen paluu. Kansanvalistusseura.
- Saari, J. 2011. Eriarvoisuus kasvun ja työllisyyden Suomessa. Yhteiskuntapolitiikka 76 (1). <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101087/saari.pdf?sequence=1>.
- Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöistä. 1994. <http://www.vane.to/salamanca.htm>.
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina. Ja mitä muut voivat siitä oppia. Helsinki: Into.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Seeck, H. 2008. Johtamisopit Suomessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Senge, P. 1990. The fifth discipline. Art and practice of the learning organization. New York: Doubleday.
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) 2015. Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Shields, C. & Edwards, M. 2005. Dialogue is not just talk. A new ground for educational leadership. New York: Peter Lang.
- Simola, H. 2002. Ilmaan propattu. Toiveiden rationalismi koulureformien diskursiivisena perustana. Teoksessa R. Honkonen (toim.) Koulutuksen lumo, retoriikka, politiikka ja arviointi. Tampereen yliopisto: Taju.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa P. Seppänen, M. Kalalahti, R. Rinne & H. Simola (toim.) Lohkoutuva peruskoulu. Perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 87–121.
- Spillane, J.P. & Diamond, J.B. 2007. A distributed perspective on and in practice. Teoksessa J.P. Spillane & J.B. Diamond (toim.) Distributed leadership in practice. New York: Teachers College Press, 146–166.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen opettajakoulutuksen julkaisuja A 25.
- Tyack, D. & Cuban, L. 1998. Tinkering toward utopia. A century of public school reform. Harvard University Press.
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. 2015. National curriculum development in Finland as distributed and non-affirmative educational leadership. Teoksessa M. Uljens (toim.) Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning och skolutveckling. Educational leadership – theory, research and school development. Rapport från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi. Nr. 38. Vasa, 208–234.

- Uljen, M. & Rajakaltio, H. 2017. National curriculum development as educational leadership – a discursive and non-affirmative approach. Teoksessa M. Uljen & R. Ylimäki (toim.) *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik. Non-affirmative theory of education*. New York: Springer.
- Uljen, M., Wolff, L.-A. & Frontini, S. 2016. Finland: NPM Resistance or towards European ne-welfarism in education? Teoksessa Helen M. Gruner, Emiliano Grimaldi, David Hall & Roberto Serpieri (toim.) *New Public Management and the Reform of Education. European lessons for policy and practice*. London: Routledge, 39–52.
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsinki 2007.
- Varjo, J., Simola, H. & Rinne, R. 2016. Arvioida ja hallita: perään katsomisesta informaatio-ohjaukseen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Kasvatusalan tutkimuksia 70. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Veugelers, W. & O’Hair, M. J. 2005. (toim.) *Network learning for educational change*. London: Open University Press.
- Wenger, E. 1998. *Community of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willmott, R. 2002. *Education policy and realist theory. Primary teachers, child-centred philosophy and the new managerialism*. London: Routledge.
- Woods, P. 2005. *Democratic leadership in education*. London: Sage.